Dossiê Temático
DIDÁTICA EM QUESTÃO
e-ISSN: 2595-4881

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: E A DIDÁTICA COM ISSO?

AN EXPERIENCE REPORT ON THE SUPERVISED INTERNSHIP IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: AND THE TEACHING WITH THAT?

UN RELATO DE EXPERIENCIA SOBRE LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ¿Y LA ENSEÑANZA CON ESO?

Ana Carolina Reis Pereira [1]

Manuscrito recebido em: 05 de setembro de 2020.
Aprovado em: 30 de janeiro de 2021.
Publicado em: 30 de janeiro de 2021.

Resumo
Relatar a experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado realizado no contexto da Educação de Jovens e Adultos, nos terceiros anos do Ensino Médio, no turno noturno, em uma escola pública localizada na cidade de Campinas – SP, durante os meses de fevereiro e março de 2018. Com o objetivo de inventariar a prática pedagógica no cotidiano da sala de aula, problematizamos aspectos da relação ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos com base na leitura dos autores de referência, em nossas observações e nas entrevistas realizadas com a docente. Consideramos que a experiência de estágio proporcionou, através das vivências e discussões acerca do ensinar-aprender, momentos extremamente importantes para compreender e aprender como trabalhar com jovens e adultos, enriquecendo, sobremaneira, a formação docente desde a perspectiva crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Educação; Estágio supervisionado; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract
Report the experience lived during the Supervised Internship carried out in the context of Youth and Adult Education, in the third years of High School, in the night shift, in a public school located in the city of Campinas - SP, during the months of february and march 2018. In order to inventory the pedagogical practice in the classroom, we problematize aspects of the teaching-learning relationship of Youth and Adult Education based on the reading of the reference authors in our observations and the interviews with the teacher. We believe that the internship experience provided, through experiences and discussions about teaching-learning, extremely important moments to understand and learn how to work with young people and adults, greatly enriching teacher training from a critical and emancipatory perspective.

Keywords: Education; Supervised internship; Youth and Adult Education.

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente no Centro Universitário UNIFTC. Integrante do REDIs – Grupo de Estudos, Redes e Diálogos sobre Interdisciplinaridade.
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-1727-7439
Contato: carolina-reis@hotmail.com

Resumen
Reportar la experiencia vivida durante las prácticas supervisadas llevadas a cabo en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos, en el tercer año de una escuela secundaria, en el turno de la noche, en una escuela pública ubicada en la ciudad de Campinas - SP, durante los meses de febrero y marzo de 2018. Para hacer un inventario de la práctica pedagógica en el aula, problematizamos aspectos de la relación enseñanza-aprendizaje de la Educación de Jóvenes y Adultos basada en la lectura de los autores de referencia, en nuestras observaciones y en las entrevistas con la profesora. Creemos que la experiencia de la práctica supervisada brindó, a través de experiencias y discusiones sobre enseñanza-aprendizaje, momentos de suma importancia para comprender y aprender a trabajar con jóvenes y adultos, enriqueciendo enormemente la formación docente desde una perspectiva crítica y emancipadora.

Palabras-clave: Educación; Pasantía supervisada; Educación de jóvenes y adultos.

Introdução

Compreendida em uma perspectiva sócio-histórica, a atividade de estágio deve caracterizar-se como uma imersão do estudante nas práticas escolares, desenvolvida em meio às relações sociais, profissionais e organizacionais na qual o ensino se efetiva, para que possa compreender o exercício da docência em sua ambiência própria (PIMENTA; LIMA, 2004).

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo inventariar a experiência do estágio supervisionado no âmbito da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública, situada na região central da cidade de Campinas-SP, de modo que as narrativas têm como base as experiências vividas dentro da sala de aula, a partir da observação e análise da didática da professora regente[2], que Pimenta (1997, p.63) define do seguinte modo:

> Seu objeto de estudo específico é a problemática do ensino enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação, em que a aprendizagem é a intencionalidade almejada, e na qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais. [...] O objeto da Didática não é nem o ensino, nem a aprendizagem separadamente, mas o ensino e sua intencionalidade, que é a aprendizagem, tomadas em situação.

[2] Por questões éticas, omitimos a identidade e a disciplina lecionada pela professora cujo trabalho acompanhamos.

Assim, a observação sobre a elaboração e o desenvolvimento dos conhecimentos e atitudes relativas à educação de jovens e adultos no contexto do estágio supervisionado é um importante momento na construção da carreira profissional por colocar o/a professor/a em formação em contato com a sua realidade profissional: mobilizando as concepções e práticas transmitidas em sua formação, conhecendo as significações e os sentidos dos fazeres cotidianos intrínsecos às práticas de sala de aula, o que lhe permite desenvolver competências e habilidades necessárias ao exercício da docência. Neste sentido, a observação é fundamental para orientá-lo nesta experiência, por meio da qual "[...] procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho" (RICHARDSON, 1985, p.214). Procuramos aqui registrar, sob a forma de um relato de experiência, as impressões coletadas nas observações realizadas no campo empírico do estágio, a partir dos processos de ensino na educação de jovens e adultos.

Desenvolvimento

No texto "A ação docente: entre saberes práticos e teóricos", Chartier (2007) afirma que a maior parte das produções didáticas têm preconizado a transmissão de um conjunto de saberes e técnicas supostamente aplicáveis em distintos cenários educacionais, que devem ser multiplicadas pelos professores em sala de aula. No entanto, estes guias geralmente são concebidos de maneira descontextualizada, desprezando os aspectos institucional, geográfico e cultural em que trabalham, isto é, a escola, e estão sustentados em um perfil ideal de educador, com o qual os professores não se reconhecem (CHARTIER, 2007, p.186-187).

Por esta razão, Chartier (2007, p.203-204) reafirma a necessidade de refletir sobre a pertinência da colaboração entre os discursos acadêmicos e as práticas pedagógicas; em sua opinião, não deve haver prevalência de um sobre o outro, mas interdependência, no sentido de aproximar os saberes para que possa ser extraída uma modalidade de conhecimento que contribua efetivamente para o aperfeiçoamento da prática educativa (Idem, p.206).

Para Pimenta (2004), não obstante a formação de professores/as deva proporcionar conhecimento teórico capaz de subsidiar a prática docente para uma ação crítica, é necessário analisar os contextos sociais de suas ações pedagógicas, atravessadas por um conjunto de aspectos que evidenciam a desvalorização da carreira docente no Brasil[3], para que uma atuação reflexiva e comprometida com a transformação seja possível.

Por esta razão, atribui especial importância à epistemologia da prática (PIMENTA, 2004) por considerar a análise da prática dos/as professores/as como a principal referência para investigar o ensino, os usos dos discursos normativos e dos referenciais teóricos, e a partir destes pressupostos, (re)definir as informações, os conceitos e a didática a serem utilizadas em sintonia com a realidade escolar, diminuindo, deste modo, a distância entre o que é preconizado na teoria, e o que de fato ocorre na prática docente. Ademais, uma vez que os estudos daí decorrentes se debruçam sobre a experiência intrínseca ao cotidiano escolar, enquanto lócus de produção do conhecimento, tanto social como científico, podem se constituir como referências para a elaboração de novos saberes e de novas práticas. Neste sentido, chama atenção para o fato de que:

> a Didática, como área da Pedagogia, estuda o fenômeno no **ensino**. As recentes modificações nos sistemas escolares e, especialmente, na área de formação de professores configuram uma 'explosão didática'. Sua ressignificação aponta para um balanço do ensino como prática social, perguntando-se em que medida os resultados das pesquisas têm propiciado a construção de novos saberes e engendrado novas práticas superadoras das situações das desigualdades sociais, culturais e humanas produzidas pelo ensino e pela escola? (PIMENTA, 2004, p.36, grifos da autora).

Nessa perspectiva, afirma Moll (1996) que o nosso processo de escolarização foi historicamente marcado pela exclusão das camadas populares, desde o processo de colonização até a atualidade (MOLL, 1996). Neste sentido, informa que em 1891, o percentual de analfabetos totalizava 82% da população brasileira acima dos cinco anos de idade. Em 1920, trinta anos após a proclamação da República, esse número não havia sofrido nenhuma mudança significativa, pois 72% eram analfabetos, e mais da metade da população, com quinze anos ou mais, não estava matriculada na escola.

---

[3] A desvalorização da carreira docente no Brasil está relacionada às perdas salariais, à falta de infraestrutura (laboratório, bibliotecas, equipamentos eletrônicos, etc.), carência de profissionais, salas superlotadas, etc.

Somente em 1930, o sistema público de educação elementar no Brasil iniciaria seu processo de consolidação, momento que também marca o princípio da educação de jovens e adultos entre nós. Muito embora a educação tenha sido pioneiramente declarada como direito na Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934, art. 149º), afirma Barella (2007) que, em 1940, o analfabetismo abrangia mais de 50% da população.

Sancionada sob o nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), permitiu que fossem constituídas classes especiais ou cursos supletivos, sob a responsabilidade das Unidades da Federação. Ainda segundo Barella (2007, p.46- 47), ocorre neste ano a Campanha de Mobilização Geral contra o Analfabetismo, uma iniciativa que buscou popularizar uma outra compreensão sobre o analfabetismo entre nós, até então visto como causa, não como efeito da conjuntura social, econômica, e cultural do país, percepção que legitimava a concepção do adulto analfabeto como ignorante, como incapaz.

A instauração de um outro paradigma face ao analfabetismo é atribuída à Paulo Freire, que compreende que é a estrutura social injusta que produz o analfabeto; para tanto, afirmava ser necessário reformular o ato educativo na direção de uma formação orientada à "responsabilidade social e política" (FREIRE, 1967, p.61), capaz de fornecer aos sujeitos subsídios que propiciassem a reflexão acerca do contexto no qual encontravam-se imersos.

Conforme busca evidenciar, Freire (1987) compreende a educação libertadora como elemento central para difusão de uma cultura orientada pelos ideais e valores da democracia. Para tanto, considera necessário repensar o ato educativo desde a perspectiva criadora e participativa, capaz de promover um diálogo entre pensamento e ação.

A proposta pedagógica freiriana (1984) estabelece como pressuposto que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, o que leva os alunos a assumirem-se como sujeitos de sua aprendizagem e, consequentemente, de sua história. Entendido neste sentido, o educar não é simplesmente passar informação, mas desde sempre promover o ato em formação no âmbito dinâmico da construção do conhecimento, onde as formas de conhecer brotem da experiência, do debate e da análise dos problemas inscritos em um

determinado contexto, sem que sejam reduzidas à memorização, nem desvinculadas da realidade, no qual a reflexão propriamente dita é escamoteada.

No entanto, com o Golpe Militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular passaram a ser vistos como uma ameaça à ordem, e seus executores, perseguidos e duramente reprimidos. Assim, como tentativa de esvaziamento da perspectiva crítica e problematizadora destas experiências, o então Ministro da Educação e Cultura, Dr. Tarso Dutra, apresenta ao Presidente da República, Marechal Costa e Silva, projetos relativos à matéria, e em 1967, Dia internacional da Alfabetização, tem início o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos, com a instituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização – o Mobral.

Nesse sentido, afirma Pereira (2004) que as décadas de 1940 a 1990, são caracterizadas pela intermitência dos programas, projetos e campanhas orientados à educação de adultos. A educação de jovens e adultos volta a constituir-se enquanto um direito garantido pelo Estado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), mais especificamente em sua Seção V, na qual observa-se pela primeira vez, a introdução dos "jovens", até então não mencionada nos documentos referentes ao assunto.

Em seu Artigo 37, a LDB 9.394/96 estabelece que a "[...] educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria" (BRASIL, 1996) e que os exames realizar-se-ão "no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de 15 anos", e "no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de 18 anos"[4].

Ademais, estabelece a LDB 9.394/96 que os "sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado"[5], ou seja, levando em conta suas motivações, e suas condições de trabalho e de vida, e que o Poder Público estimulará e viabilizará o acesso e a permanência destes indivíduos na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

---

[4] Idem.
[5] Ibidem.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, defende que a educação se configura como um instrumento de transformação social, "[...] definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, no pleno exercício de cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p.8). No entanto, a BNCC não contemplou nenhuma orientação relativa à EJA. Donde se conclui que ainda há muito a ser feito no que concerne à assunção da responsabilidade do Estado em garantir a educação ao aluno jovem e ao adulto, tendo em vista a criação das condições de acesso e permanência destes sujeitos no sistema de ensino.

Assim, não faltam elementos analíticos para demonstrar que, no Brasil, o direito à educação de jovens e adultos ainda não é plenamente efetivado: ainda hoje, são inúmeros os jovens com mais de quinze, os adultos e os idosos, que não sabem ler e escrever, ou que não conseguem fazer uso da leitura e da escrita com competência e autonomia. Ao correlacionar a persistência do analfabetismo aos problemas de desenvolvimento em nosso País, afirma Mortati (2004, p.28) ser este um problema que:

> [...] acompanha (também, mas não somente) a história do país, particularmente ao longo de mais de um século desde a proclamação da República, em 1889, e da instalação do modelo republicano de escola pública, marcadamente voltado para a disseminação da instrução elementar. E sua persistência evidencia, entre tantas outras, as dificuldades do Estado de efetivar seu dever de garantir que a educação escolar dê conta de sua tarefa histórica fundamental, a fim de poder responder às urgências políticas, sociais e culturais que lhe dão sustentação, desde suas origens no âmbito de um certo projeto político liberal.

Barella (2007, p.48) chama atenção para o ingresso precoce de jovens que frequentaram o ensino regular na idade regular, nas salas de aula da educação de adultos, por considerarem terem saído da escola sem os conhecimentos mínimos de leitura e escrita, inviabilizando, em muitos casos, o ingresso em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Importante destacar que o que hoje é valorizado não é apenas a obtenção do diploma, mas identificar se estes sujeitos sabem, ou não, ler e escrever, e o que são capazes de fazer com estas habilidades. Por esta razão, a preocupação atual não incide apenas no

analfabetismo em si, mas estende-se ao nível de alfabetismo em que se encontra o sujeito[6] (RIBEIRO, VÓVIO, MOURA, 2002). Compreendida nesta perspectiva, a educação de jovens e adultos precisa ser concebida e executada com o objetivo de formar os sujeitos para o exercício da sua autonomia, considerada imprescindível à reflexão sobre o lugar social que ocupa na sociedade e a importância em reconhecer esta sua condição para a sua existência (FREIRE, 2000).

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência, elaborado a partir da observação não-participante[7] no contexto da disciplina Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos, realizado na Escola Estadual Carlos Gomes, situada no centro da cidade de Campinas, no estado de São Paulo-SP. O estágio foi realizado ao longo dos meses de fevereiro e março de 2018, e por meio da indicação da coordenação da escola, acompanhamos o trabalho desenvolvido por uma professora, em duas turmas de 3º ano da EJA, do Ensino Médio, noturno.

A denominação da escola foi alterada por diversas vezes, sendo que a atual foi dada em 1998: Escola Estadual Carlos Gomes, assim batizada em homenagem ao compositor de ópera campineiro. Foi originalmente criada para ofertar apenas o Curso Normal, tendo por objetivo formar professores em nível secundário para atuarem no magistério de ensino primário (atual Ensino Fundamental I), tendo sido por volta da década de 1950 que passou a ofertar os ensinos primário e secundário (atuais Ensinos Fundamental e Médio).

O prédio possui um estilo eclético e é expressão das edificações escolares típicas da República. Em sua construção foram utilizados materiais nobres, tais como: mármore de

---

[6] Segundo Ribeiro, Vóvio e Moura (2002), é importante destacar que o termo "analfabetismo funcional" foi abandonado por ser incompatível com a visão contemporânea de letramento, que considera um contrassenso defender que alguém retenha uma habilidade que não tenha função, ou utilidade. De modo que é preferível opor níveis diferenciados de alfabetismo ao analfabetismo.

[7] Considerando que cada disciplina lecionada no contexto da Educação de Jovens e Adultos só dispunha de uma aula de 50 minutos por noite, com conteúdo extenso, houve a orientação para que a atuação no estágio fosse restrita à observação não-participante (RICHARDSON, 1985), para não comprometer o andamento do trabalho desenvolvido pela professora.

Carrara nas escadarias, assoalhos de madeira da Letônia e ladrilhos da Alemanha. A inauguração ocorreu em 14 de abril de 1924, e em 1982, o prédio foi tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT)[8]. Em 2013, o prédio passou por uma restauração completa, o que lhe devolveu o frescor dos tempos de sua inauguração.

Trata-se de uma grande escola: possui 23 salas de aula distribuídas em dois andares, sala da direção, dos professores, secretaria, cozinha, refeitório, área de lazer, quadra de esportes descoberta, laboratórios de informática e de ciências, sala de leitura, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), auditório, almoxarifado, dispensa, e diversos sanitários para os professores e alunos. As salas de aula são amplas, mas pouco ventiladas e ruidosas, pois a escola está localizada no centro de Campinas-SP, às margens de uma das vias mais movimentadas da cidade, a Avenida Anchieta. Percebe-se um mau aproveitamento da área livre, pois há um grande espaço no entorno da escola, não utilizado para fim algum. A escola oferece os Ensinos Fundamental I e II (nos turnos matutino e vespertino), Ensino Médio (nos turnos matutino, vespertino e noturno) e a Educação de Jovens e Adultos (noturno).

Importante evidenciar que a Escola Estadual Carlos Gomes foi o epicentro das ocupações[9] realizadas pelos estudantes das escolas públicas ocorridas em Campinas-SP, em 2015. Inicialmente realizada como um protesto contra à reorganização escolar proposta pelo Governo Alckmin, que preconizava a enturmação e, com isso, o fechamento de várias unidades escolares, nesta escola, a ocupação terminou destituindo sua diretora à época em função das atitudes autoritárias denunciadas por alunos e funcionários. Por esta razão interessou-me realizar o estágio especificamente nesta unidade escolar: identificar o que efetivamente mudou após este episódio e o que pude verificar é que a gestão seguinte

---

[8] Através do Processo nº 21.822/81, concluído pela Resolução nº 57, de 13 de maio de 1982.

[9] Para uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de ocupações das escolas no estado de São Paulo, recomendo a seguinte leitura: CORSINO, L. N.; ZAN, D. D. P. e. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 26–48, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i1.8647751. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647751. Acesso em: 26 jan. 2021.

e-ISSN: 2595-4881

assumiu como princípios o estímulo à participação, à interação e o tratamento igualitário de todos os/as alunos/as e funcionários/as da escola.

Como chegava relativamente cedo à escola para escapar do engarrafamento do final da tarde, sempre localizava o corpo gestor em contato com os/as alunos/as, com os/as professores/as, e também circulando pelos corredores para verificarem se tudo estava bem, se havia alguma necessidade por parte dos professores ou dos alunos, enfim, percebi que ali havia muita abertura para troca de experiências e um clima de companheirismo e afetividade entre os docentes, e entre estes e a gestão da escola, sempre muito comprometida com o bom funcionamento da mesma. De modo que foi possível constatar manifesta preocupação com o bem-estar dos alunos por parte do corpo gestor e docente. Por solicitação da professora, as cinco entrevistas não-estruturadas foram realizadas na própria escola, antes do início das aulas, ou nos intervalos, e versaram sobre didática, currículo, recursos e demais questões relacionadas à sua prática pedagógica no contexto da educação de jovens e adultos, com duração média de 30 e 60 minutos.

Inicialmente, procurei me situar no ambiente escolar através da observação da prática pedagógica da professora nas duas turmas do 3° ano da educação de jovens e adultos do Ensino Médio noturno, na Escola Estadual Carlos Gomes. Como já havíamos destacado, embora sejam amplas, as salas de aula são quentes e os ventiladores nelas instalados são tão barulhentos que só são ligados nos dias em que o calor está intenso; as salas de aula não possuem equipamentos tecnológicos de nenhum tipo; os únicos recursos que os/as professores/as dispõem são o quadro-negro (que não foram substituídos na reforma e estavam bem desgastados) e o giz.

Segundo a professora entrevistada, o perfil dos/as alunos/as da EJA nesta escola é constituído, em sua grande maioria, por trabalhadores/as, mas também por desempregados e por aqueles que estão em busca do primeiro emprego, que, privados do acesso à cultura letrada na idade regular, sentiram a necessidade de iniciar, retomar ou concluir os estudos. Percepção que encontra respaldo em Paiva, ao afirmar sobre esta questão que:

> são homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de

> periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. (PAIVA, 1983, p.19)

Assim, as dificuldades atinentes à conciliação entre os estudos e o trabalho estão presentes de maneira muito marcante nas salas de aula da EJA, seja pelo evidente cansaço demonstrado pelos alunos, ou pela dificuldade de compreensão, ou de concentração, ou por todos estes fatores juntos, fato é que este público-alvo demanda da professora planejamento das suas aulas e elaboração de atividades.

Em entrevista, a professora informou possuir curso superior condizente com a disciplina que leciona e que já estava há 26 anos em sala de aula, boa parte deste tempo com turmas de EJA, de modo que é uma professora bastante experiente e que possui um bom domínio sobre os conteúdos. Em suas palavras: “é preciso construir um repertório alinhado com as diretrizes, mas, sobretudo, com as demandas e necessidades concretas dos alunos” (2018, Informação verbal), por esta razão, seu trabalho é reconhecido na escola e também pelos alunos, que demonstram muito entusiasmo na realização das atividades que ela propõe para serem realizadas em classe.

Análise dos dados

Por meio da observação das suas aulas foi possível verificar que a didática adotada pela professora era tradicional: fundamentalmente baseada na exposição do conteúdo, e na sua repetição por parte dos alunos, através de atividades de fixação e memorização, e em sua recapitulação na aula posterior. Segundo Libâneo (2006, p.64), a Pedagogia Tradicional é caracterizada como uma concepção de ensino baseada no método oral expositivo, conduzida pelo professor, através da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Assim, faz uso exclusivo da lousa para trabalhar os conteúdos (até mesmo porque a escola não dispõe de outros recursos), nela reproduzindo a parte conceitual do assunto a ser trabalhado, propõe uma pausa para que os alunos terminem de copiar, explica o tema, propõe uma atividade, e depois faz a correção, tudo muito sistematizado. Muito embora contextualize o assunto em sua explanação, e faça reflexões sobre o processo de construção da realidade, tendo em vista a sua apropriação por parte dos alunos, é possível afirmar que todo o processo é realizado dentro do paradigma de ensino tradicional. Sobre esta questão, compreendem Silva e Santos (2018, p.102) que:

> ao levar em consideração o contexto social em que surgiu e se desenvolve a política de EJA, os dilemas econômicos, culturais e políticos, percebemos muitas vezes as práticas e os discursos conservadores incorporados à prática pedagógica. Por isso, é fundamental que o professor reflita com clareza, concepções de homem e de mundo, para que tenha condições de oferecer aos seus alunos, uma educação para autonomia.

Não obstante faça uso do método tradicional, é possível afirmar que a atuação da professora entrevistada é reflexiva, pois atua em sala de aula sempre trazendo textos e atividades sintonizadas com o imaginário e o perfil do público-alvo da EJA; extremamente acessível, também permitia aos alunos expressarem-se através de suas ideias, por meio do compartilhamento de situações que exemplificavam os conteúdos trabalhados em sala de aula, mas que tinham sido por eles vivenciados fora do âmbito escolar. Neste sentido, sua prática pedagógica está em concordância com o que afirmam Araújo, Becigo e Trento (2018, p.151), sobre ser necessário:

> reconhecer que os jovens e adultos possuem diversos conhecimentos do dia-a-dia, propicia que o professor crie um ambiente no qual os alunos se sintam encorajados a apresentar suas conjecturas, argumentar contra ou a favor das ideias dos outros, sabendo que, a todo o momento, seu raciocínio será valorizado e que isso pode contribuir para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Além disso, percebi que a escolha dos conteúdos abordados se adequa à realidade e necessidade dos alunos, contemplando o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências básicas, mas imprescindíveis à aquisição de todas as demais, tais como ler e interpretar o mundo que os cerca. Assim, pode-se afirmar, em consonância com Silva e Santos (2018), que as escolhas didáticas feitas pela professora valorizam o

conhecimento prévio dos alunos e o integra à realidade escolar, estando, portanto, comprometidas em formar os sujeitos para o exercício da sua autonomia.

Embora nas entrevistas realizadas com a professora tenha ficado clara a importância que atribui às práticas pedagógicas progressistas, dadas as carências de recursos da escola em termos de equipamentos e materiais, a professora informa que: "realizo o que pode ser feito nas circunstâncias em que atuo e com o que tenho a meu dispor" (2018, Informação verbal). Esta perspectiva evidencia o modo como esta professora negocia "o ensino em situação" (PIMENTA, 2004, p.25), revelando quais são as possibilidades de se relacionar com as técnicas, conteúdos, planejamento, (in)disciplina, avaliação, etc., ao seu alcance, ou seja, como resolve o que se apresenta como obstáculo à situação concreta de ensino.

Por esta razão, Pimenta (2004, p.35-36) acredita ser relevante empreender a "epistemologia da prática", estimulando a reflexão do professor sobre a sua ação pedagógica, com vistas à produção de novos saberes e de novas práticas. Nesta perspectiva, defende a importância de partir da ação e dos saberes construídos pelos professores em meio às relações sociais, profissionais e organizacionais nas quais o ensino se efetiva, para que sejam produzidos estudos no âmbito da Didática que colaborem efetivamente com a ação de educar.

Considerações finais

A importância da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola pública consiste fundamentalmente em assegurar o ingresso ao mundo letrado para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade adequada. No entanto, este processo educativo deve ser orientado à formação da autonomia dos sujeitos, ensejando a reflexão sobre o lugar que ocupam no tecido social, capazes de interagir com os conhecimentos e de responder aos desafios do mundo em que vivem (FREIRE, 2000).

Nesse sentido, não obstante tenhamos verificado que a didática adotada pela professora é a tradicional, foi possível perceber que o seu processo de ensino não é

mecanizado, tampouco engessado, haja vista termos identificado sua preocupação em contextualizar os conteúdos, estimular a sua expressão verbal e adequar as atividades às especificidades dos alunos como aspectos bastante significativos na constituição do processo de ensino-aprendizagem. Assim, os conhecimentos dos alunos são contemplados em sala de aula com o objetivo de aproximar os conteúdos abordados do universo destes sujeitos.

O que estas ações revelam são as negociações, as apropriações por parte da professora regente quanto ao uso de alguns princípios em sua prática pedagógica que permitem afirmar que as estratégias que adota em sala, ainda que preponderantemente tradicionais, dialogam com alguns princípios mais progressistas, e também revelam como resolve o problema da ausência de materiais e recursos.

Por esta razão defende Pimenta (2014) que a reflexão do professor sobre a sua ação de educar seja o ponto de partida para a produção de novos saberes e, consequentemente, de novas práticas no âmbito da Didática. Esta perspectiva ganha especial relevo no contexto da educação de jovens e adultos, haja vista que esta modalidade reivindica do professor o reconhecimento da sua responsabilidade enquanto agente de (trans)formação destes alunos. Percepção que encontra respaldo na literatura especializada consultada para elaboração deste relato de experiência. Cabe, pois, à escola converter-se neste espaço que oportuniza o seu desenvolvimento. Para tanto, é necessário desenvolver um processo de ensino voltado para o desenvolvimento da reflexão crítica na e sobre a prática, para que se produza algum tipo de repercussão na ação de educar e na vida dos sujeitos que pretende formar.

Referências

ARAÚJO, M. P. M.; BECIGO, A. P.; TRENTO, S. S. M. Histórias de vida de alunos inseridos na Educação de Jovens e Adultos em uma escola de Cariacica, Espírito Santo. **Cenas Educacionais**, v.1, n.2, p. 146-171, 2018.

BARELLA, L. M. de S. **Alfabetização de Jovens e Adultos na Perspectiva do Letramento**. Campinas: UNICAMP, 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252931 >. Acesso em: 04 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/441224.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 3 jan. 2018.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entres saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, Anne-Marie (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 185-207.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MOLL, J. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORTATI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

PEREIRA, M. L. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH – Fumec, 2004.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, Ed. Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: PIMENTA. S. G.; FRANCO, M. A. S (Orgs.). **Didática**: debates contemporâneos. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 15-41.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. In: Dossiê Letramento. Educação e Sociedade. **Revista de Ciência da Educação**, nº 81 volume 23, dezembro, 2002. p. 49 – 70.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

SILVA, L. A.; SANTOS, A. R. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a prática pedagógica em Ibirataia-BA. **Cenas Educacionais**, v.1, n.1, p.91-110, 2018.